

Ambisjonsnivå og gruppefungering

Gruppearbeid har en sentral plass i moderne pedagogikk, samtidig som mange studentgrupper har samarbeidsproblemer. Hvilken betydning har studentenes ambisjonsnivå for gruppens fungering?

TEKST

Ole David Brask

PUBLISERT 3. november 2007

ABSTRACT:

Ambitions and group functioning

The group work format has a central place in modern education. Still, major problems of cooperation in student groups have been reported. Substantial differences in personal ambitions may contribute to these difficulties. In this study, 84 university college students retrospectively rated their own initial level of ambitions, and also perceptions of the functioning of their own group, on seven five-point Likert scales. The analysis yielded significant relationships between mean level of ambitions and group functioning on most parameters. Moreover, groups with highly heterogeneous ambitions tended to make more negative judgements of perceived group functioning than other groups. The findings indicate that both low mean level of ambitions and highly heterogeneous ambitions may hamper the functioning of student groups.

Keywords: education, personal ambitions, group functioning

EMNER

ambisjonsnivå

gruppefungering

Innledning

Undersøkelser tyder på store individuelle variasjoner i hvor mye tid dagens studenter bruker på sine studier (Hovdhaugen, 2004). Forskjellene har vært forsøkt forklart med innslaget av inntektsgivende arbeid, men sammenhengen er ikke slående. Mer åpenbar sammenheng ser det ut til å være mellom studentenes ambisjonsnivå og tidsbruken (Hovdhaugen, 2004). Mange studenter har lave faglige ambisjoner, og er mest opptatt av å bestå eksamen (Dæhlen & Havnes, 2003). Lauvås (2003) bruker begrepet «minimalister» om disse studentene, fordi de tilsynelatende ønsker å komme seg igjennom studiet med minst mulig innsats. Samtidig vet vi at bakgrunnen for eget ambisjonsnivå kan være høyst forskjellig, og kan gjenspeile en livssituasjon som stjeler både tid og krefter fra studiene.

Ulikheter i ambisjonsnivå vil trolig ha særlig betydning når studenter skal samarbeide. Gruppearbeid har en sentral plass i moderne pedagogikk, samtidig som det er tydelig at samarbeidet byr på store utfordringer (Bertheussen & Jacobsen, 1999). Det er rimelig å anta at ulike ambisjoner kan forklare noen av de samarbeidsproblemene vi ser i studentgrupper i dag. I denne studien har vi spesielt ønsket å se på individuelle forskjeller i ambisjonsnivå, og hvordan ambisjoner kan tenkes å påvirke samarbeidet i studentgrupper.

Grupper og gruppefungering

Gruppearbeid ser ut til å gi økte akademiske prestasjoner gjennom å styrke sosialt samspill og informasjonsutveksling. Dette fordi studenter plasseres i situasjoner der samarbeid er nødvendig for problemløsning (Baloche, 1994; Johnson & Johnson, 1991). Tinto (1997) fant at jo mer studenter involverer seg i læringsmiljøet, desto mer lærer de. Involvering handler her om to ulike forhold: (1) et studieopplegg som trekker den enkelte student med i samhandling, og (2) studenter som selv går aktivt inn i slik samhandling.

I en tidligere artikkel (Brask, 2006) så vi på nettopp hvordan et læringsmiljø kan bidra til å trekke studentene med i samhandling. I tillegg trenger vi å vite noe om hvordan individuelle forskjeller kan virke inn på samhandlingen. Vi skal se nærmere på ulike sider ved god gruppefungering.

Katzenbach (1993) beskriver følgende forutsetninger for god gruppefungering:

- (a) Gruppen er passe stor, to til ti medlemmer.
- (b) Medlemmene i teamet har den rette blandingen av kunnskaper og ferdigheter.
- (c) Gruppen har et omfattende og meningsfylt formål å arbeide mot.
- (d) Gruppen har et spesifikt sett av mål som skal nås, og som alle medlemmer i gruppen er enige om.

På liknende måte definerer Hackman (1987) et godtfungerende team som en gruppe individer med gjensidig avhengighet i oppgaveløsningen, som deler ansvar for resultater, og som ser på seg selv, og blir sett på, som en samlet sosial enhet innenfor et større system. To dimensjoner går igjen i mye av litteraturen om gruppefungering – en relasjonsdimensjon og en oppgavedimensjon (Bales, 1953; Gjørund & Huseby, 2003; Jaques, 2000). Jaques (2000) vurderer det som uvanlig at grupper bare er preget av én av disse dimensjonene:

De fleste grupper trenger den sosiale dimensjonen med tanke på emosjonell involvering, moral, engasjement og lojalitet; og oppgavedimensjonen med tanke på stabilitet, hensikt, retning og en opplevelse av å utrette noe (Jaques, 2000, s. 28, min oversettelse).

Rees (1991) poengterer at ethvert teamarbeid er en kontinuerlig forhandlingsprosess mellom individer med ulike behov, som alle arbeider mot samme mål:

I den grad teamet utfører sine oppgaver godt, vil det også være produktivt. I den grad det håndterer sine relasjoner godt, vil teammedlemmer ha en følelse av tilhørighet og engasjement. (Rees, 1991, s. 42, min oversettelse).

Vi legger til grunn at fullverdig gruppesamarbeid forutsetter at både relasjonsdimensjonen og oppgavedimensjonen fungerer tilfredsstillende. Et springende punkt er da hvilke parametere som kan fange opp dette.

I en gjennomgang av 200 artikler om gruppeeffektivitet fant Cohen og Bailey (1997) at suksessfaktorene varierte med hvem som skåret gruppefungeringen. Gruppemedlemmene selv tenderte til å gi høy skåre på gruppefungering om det hadde vært godt samarbeidsklima innad i gruppen. Ledere utenfor gruppen, derimot, vektla i større grad gruppens fungering i forhold til omverdenen, ikke minst resultater og kommunikasjon utad. Som et gjennomgående trekk fant Cohen og Bailey at gruppesamhold («cohesion») var positivt forbundet med ytelse.

Gladstein (1984) undersøkte 100 team innenfor salgsbransjen, og fant at grupper med klare mål hadde en mer åpen kommunikasjon enn andre grupper. Betydningen av slik kommunikasjon så imidlertid ut til å avhenge av oppgavetype: Ved komplekse oppgaver og usikker problemløsning betydde kommunikasjon mye for effektiviteten, mens kommunikasjon og gruppeprosess så ut til å bety mindre ved enklere og mer oversiktlige oppgaver. På liknende måte betydde rollefordeling og arbeidsnormer mye for gruppefungeringen (Gladstein, 1984). Champion et al. (1996) oppsummerer fem nøkkelkomponenter fra forskning på team og effektivitet: (1) Jobbdesign handler om motiverende oppgaveutforming. (2) Avhengighet handler om å trenge hverandre for å løse oppgavene. (3) Komposisjon går på å sikre nødvendig kunnskapsbredde i gruppen. (4) Kontekst dreier seg om å ha reell innvirkning på og fra omgivelsene. (5) Prosess peker på interne forhold som påvirker effektiviteten: teamets tro på egen effektivitet, sosial støtte i teamet, arbeidsfordeling og god kommunikasjon. Champion et al. (1996) framhevet at alle karakteristikkene predikerte effektivitet i større eller mindre grad, men at prosesskomponentene viste mer signifikant sammenheng enn noen av de andre.

Gruppemedlemmenes opplevelse av sosiale forhold og effektivitet kan altså se ut til å være interessante mål på en gruppes fungering. Likevel ser vi av en større NTNU-undersøkelse (Bertheussen & Jacobsen, 1999) at parametrene «trivsel» og «effektivitet» ikke nødvendigvis er tilstrekkelig for å fange opp kvaliteten på gruppesamarbeid. Innføring av såkalte prosjekt læringsgrupper førte til en betydelig bedring i eksamensresultater, og 309 studenter ga i spørreundersøkelsen et positivt inntrykk av både effektivitet og trivsel i gruppearbeidet. Imidlertid beskrev de samme studentene gruppene som sterkt preget av samarbeidsproblemer: fravær uten varsel, uforberedt oppmøte og manglende framdriftsplaner. Rundt 80 % mente for eksempel at arbeidet var ujevnt fordelt. Hvordan er det mulig å oppleve trivsel og effektivitet under slike samarbeidsforhold? Det er her nærliggende å anta at noen gruppemedlemmer har gjort jobben for andre, og at studentene har lagt ulik mening i «trivsel» og «effektivitet».

Ambisjoner i studentgrupper

Ved dataingeniørutdanningen ved Høgskolen i Østfold gjorde Akerjord og Rusås (2003) et forsøk med gruppeinndeling etter innsatsvilje. Innsatsvilje ble her definert nokså sammenfallende med ambisjonsnivå, fra de som siktet mot så vidt å bestå eksamen, via de som ønsket noe mer enn bare å bestå eksamen, og til de som ønsket å gi maksimalt, med tanke på å oppnå best mulig resultat. Studentene gjorde blant annet en vurdering av gruppefungeringen: Atmosfære og trivsel, nytte-verdi, arbeidsfordeling, forberedelser, evne til problemløsning, osv. Akerjord og Rusås fant en tendens til bedre gruppefungering blant studenter med høyt ambisjonsnivå. Likevel fant de ikke noen enkel lineær relasjon mellom ambisjoner og gruppefungering: Studenter med middels ambisjonsnivå vurderte gruppefungeringen mest negativt, noe som ble tolket som at kategorien tiltrakk seg studenter uten klare mål for sitt studiearbeid (bl.a. «blindpassasjerer»).

Selv om betydningen av gruppesammensetning er hyppig studert opp gjennom årene, har ikke ulikheter i ambisjonsnivå blitt viet mye oppmerksomhet. Til nå har vi da også vært mest vant med anbefalinger om heterogenitet og individuelle forskjeller i grupper: ulike personlige egenskaper og kompetanse (Belbin, 1993), forskjeller i mestringsstilt (Song, 2004) og individuelle ferdighetsnivå (Webb et al., 1998). Kan det tenkes at ambisjonsnivå er noe som fungerer på tvers av slike dimensjoner, og ikke står i motsetning til et «fargerikt fellesskap» på de nevnte områdene?

Ambisjoner er et begrep som kan forstås på ulike måter. Vi kan velge å legge vekt på personvariabler og snakke om «arbeidsmoral» og «innsatsvilje», eller vi kan legge vekt på situasjonsvariabler og snakke om «krevende livssituasjon» og «tidsklemme». Dette er perspektiver som innebærer antagelser om årsaksforhold, i eller rundt studenten. I den aktuelle studien valgte vi å ikke ta stilling til mulige årsaksforhold – det vesentlige var hvilket ambisjonsnivå studenten hadde endt opp med på det aktuelle tidspunktet. En student kunne dermed være både motivert og kompetent, men se seg nødt til å redusere ambisjonsnivået på grunn av hindringer i livssituasjonen. Tilsvarende kunne studenten være usikker på egne ferdigheter, men på grunn av støtte i omgivelsene velge et moderat eller høyt ambisjonsnivå. Vår definisjon av ambisjonsnivå handler derfor mye om tidsbruk og innsats, og lite om årsaksforhold.

Problemstilling

Ved vernepleierutdanningen i Molde brukes mappe som vurderings- og læringsform (se f.eks. Dysthe & Engelsen, 2003). Det innebærer at studenten over tid samler og utvikler sine faglige arbeider og refleksjonsnotater, mottar veiledning underveis, og leverer mappen inn for en samlet vurdering mot slutten av skoleåret. Mye av oppgaveløsningen skjer gjennom samarbeid og dialog i såkalte basisgrupper. Basisgrupper er studentgrupper på fem–seks medlemmer som vanligvis har blitt tilfeldig sammensatt ved starten av skoleåret, og som har fulgt studenten gjennom alle de obligatoriske oppgavene i ett skoleår. Over tid hadde det vært registrert en del samarbeidsproblemer i gruppene, ikke minst etter at mappevurdering ble innført, noe som kan innebære et økt prestasjonspress på gruppene. Et stykke på vei er det utfordrende og lærerikt med samarbeidsproblemer, og veiledning på gruppeprosess har da også vært et prioritert område fra skolens side. Det går likevel en grense for hvor utbredt slike problemer kan være uten at det går utover studentenes læringsutbytte. Vårt inntrykk var at mye av samarbeidsproblemene skyldtes at studentene hadde ulik anledning til å investere i gruppesamarbeid, og – av ulike grunner – svært forskjellig ambisjonsnivå.

Den aktuelle studien tok utgangspunkt i problemstillingen: Hvilken betydning har ambisjonsnivå for gruppenes fungering? Her ønsket vi å legge studentenes egne vurderinger til grunn, som mål på egne ambisjoner ved semesterstart og egen gruppes fungering samme semester. Vi ønsket å undersøke to forhold spesielt: Hvilken betydning har en gruppes *gjennomsnittlige* ambisjonsnivå for samme gruppes fungering? Og hvilken betydning har en gruppes *spredning* i ambisjonsnivå (heterogenitet) for samme gruppes fungering?

Spørsmålene ble stilt av to grunner: Vi ønsket å forstå mer av hvordan selvrapportert ambisjonsnivå påvirker samarbeidet i grupper, når gruppene er tilfeldig sammensatt. Videre ønsket vi å se på hva ambisjonslikhet (homogenitet) kan gjøre med en gruppe, fordi det på undersøkelsestidspunktet var planer om innføring av «ambisjonsgrupper» på vernepleierutdanningen – gruppeinndeling etter ambisjonsnivå.

Metode

I alt 84 studenter ved vernepleierutdanningen i Molde besvarte våren 2005 et kort spørreskjema. Studentene svarte som medlemmer av til sammen 16 basisgrupper, fordelt på tre årskull i utdanningen. Alle gruppene hadde fem eller seks medlemmer, med unntak av to grupper som hadde fire medlemmer. Ytterligere fem studenter hadde delvis deltatt i gruppearbeidet, men hadde enten sluttet eller var utilgjengelige av andre

grunner. Disse ble ikke inkludert i undersøkelsen, noe som ga en svarprosent på 94. Det var 73 kvinner blant studentene (87 %), og 11 var menn (13 %). Aldersmessig fordeling: 19 til ca. 55 år.

Spørreskjemaet ble laget med utgangspunkt i en gjennomgang av litteraturen, og bestod av totalt syv parametere på ambisjonsnivå og gruppefungering. Foruten parameteren Ambisjonsnivå ble det benyttet seks parametere på gruppefungering. Tre av parametrene ble antatt å ligge nærmest den relasjonelle dimensjonen ved gruppearbeid: Egen trivsel, Lagånd og Åpen kommunikasjon. Tre andre parametere ble antatt å ligge nærmere oppgavedimensjonen: Arbeidsfordeling, Gruppens effektivitet og Eget læringsutbytte. Studentene ble bedt om å vurdere retrospektivt hvilket ambisjonsnivå de hadde ved semesterstart høsten 2004, på en Likert-skala fra 1 (lavt) til 5 (høyt). Videre skulle de gi en helhetsvurdering av sin egen gruppes fungering samme semester, på hver av de seks gruppeparametrene, ved hjelp av en skala fra 1 (dårlig) til 5 (bra).

Ambisjonsnivå ble i skjemaet definert som følger: «Dette handler ikke om faglig nivå/kompetanse, eller hvordan du i etterkant synes du har lyktes. Det handler derimot om egne mål for studiet, og hvor mye du kan/ønsker å investere. Her er det mange ulike forhold som spiller inn. Ambisjonsnivået kan blant annet variere med skiftende livssituasjon, og du skal bare konsentrere deg om forrige semester.» Gruppeparametrene ble innledet av instruksjonen: «I det følgende skal du gjøre en kort vurdering av hvordan din basisgruppe fungerte forrige semester (helhetsvurdering).» Parametrene ble ikke nærmere definert, men det subjektive fokuset ble poengtert i instruksjonen: «Det er din egen subjektive opplevelse som teller. Du skal ikke drøfte svarene med andre, og andre studenter vil ikke få tilgang til de svarene du har gitt.» Skjemaene ble levert anonymt, men påført kode for gruppe- og kulltilhørighet.

Analyse

Materialet ble analysert ved hjelp av statistikkprogrammet SPSS. Cronbachs alpha ble brukt som et mål på indre konsistens i spørreskjemaet. På individnivå ble det gjennomført en parametriske korrelasjonsanalyse, Pearsons correlation, og en regresjonsanalyse. Analyser av data på gruppenivå ble gjort ved hjelp av ikke-parametriske tester, fordi antallet grupper var lavt ($n = 16$) og data fra gruppeundersøkelsen ikke innfridde forutsetningene om normalfordeling og like varianser. Her ble Kruskal-Wallis' Test benyttet som et ikke-parametriske alternativ til enveis ANOVA, basert på rang i stedet for gjennomsnitt. I tillegg ble Mann-Whitney U Test benyttet som et alternativ til t-test. Videre ble Kendalls tau-b rangkorrelasjon benyttet for å teste mulig sammenheng mellom rangeringer ut fra ambisjonsgjennomsnitt og ambisjonshomogenitet i gruppene.

Resultater

I materialet som helhet var det en moderat spredning i Ambisjonsnivå. Skårefordelingen var: laveste verdi «1» = 0 (0 %), verdi «2» = 2 (2,4 %), verdi «3» = 22 (26,2 %), verdi «4» = 43 (51,2 %), og verdi «5» = 17 studenter (20,2 %).

Spredningen på parametere for gruppefungering var generelt større, med lavest standardavvik på Eget læringsutbytte og høyest på Lagånd (tabell 1).

TABELL 1. GJENNOMSNIITTLIG SKÅRE OG STANDARDAVVIK FOR ALLE PARAMETRENE

	Ambisjonsnivå	Egen trivsel	Lagånd	Åpen komm.	Arbeidsfordeling	Gruppens effektivitet	Eget lær.-utbytte
N Valid	84	84	84	83	84	84	84
Gjennomsnitt	3.89	3.83	3.29	3.63	3.08	3.25	3.48
Standardavvik	0.745	1.096	1.168	1.067	1.132	1.085	0.885

Reliabilitetsanalysen ga en Cronbachs alpha på 0,84, dvs. akseptabel indre konsistens mellom leddene i spørreskjemaet. Det var ingen statistisk signifikante korrelasjoner mellom individuelt Ambisjonsnivå og de seks gruppeparametrene (tabell 2). Korrelasjoner mellom gruppeparametrene bekreftet imidlertid sammenheng mellom de ulike målene på gruppefungering.

TABELL 2. PEARSON KORRELASJON MELLOM PARAMETRENE

TABELL 2. PEARSON KORRELASJON MELLOM PARAMETRENE

	Egen trivsel	Lagånd	Åpen komm.	Arbeidsfordeling	Gruppens effektivitet	Eget lær.- utbytte
Ambisjonsnivå	0.13	0.15	0.17	- 0.03	- 0.03	- 0.03
Egen trivsel		0.83**	0.62**	0.58**	0.50**	0.52**
Lagånd			0.65**	0.66**	0.57**	0.43**
Åpen kommunik				0.46**	0.31*	0.41**
Arbeidsfordeling					0.62**	0.55**
Gruppens effektivitet						0.44**

Signifikansnivå er angitt slik: * $p < 0.01$, ** $p < 0.0001$

Regresjonsanalyse ble benyttet for å undersøke hvorvidt fordelingen i variabelen ambisjonsnivå kunne forklares ut fra en eller flere gruppeparametere. Regresjonsanalyse, enter-metoden, viste ingen statistisk signifikant sammenheng mellom ambisjonsnivå og gruppeparametrene som prediktor på individnivå.

Gruppevise gjennomsnitt og standardavvik for ambisjonsnivå

På gruppenivå varierte gjennomsnittet for ambisjonsnivå (ambisjonsgjennomsnitt) i gruppene fra 3,33 til 4,33. Standardavviket for ambisjonsnivå (ambisjonshomogenitet) innad i gruppene varierte fra 0,00 til 1,10.

De to rangeringene av ambisjonsgjennomsnitt og ambisjonshomogenitet ble testet for samvariasjon. Det var ingen signifikant korrelasjon her, Kendalls tau-b = 0.10, $p = 0.589$, tohalet.

På gruppenivå (16 grupper) viste Kruskal-Wallis' Test statistisk signifikant forskjell mellom basisgruppene på alle gruppeparametere. Egen trivsel, $\chi^2 = 41,95$ ($p < 0,001$), Lagånd, $\chi^2 = 42,80$ ($p < 0,001$), Åpen kommunikasjon, $\chi^2 = 43,78$ ($p < 0,001$), Arbeidsfordeling, $\chi^2 = 42,62$ ($p = 0,001$), Gruppens effektivitet, $\chi^2 = 37,94$ ($p < 0,01$), Eget læringsutbytte, $\chi^2 = 31,81$ ($p < 0,01$). Det var imidlertid ikke statistisk signifikant forskjell mellom de 16 gruppene for Ambisjonsnivå: $\chi^2 = 13,70$.

Tre undergrupper inndelt etter gjennomsnitt i ambisjonsnivå

For videre analyse ble gruppene inndelt i tre undergrupper etter ambisjonsgjennomsnitt: lavt (fem grupper), middels høyt (seks grupper) og høyt (fem grupper). Kruskal-Wallis' Test viste statistisk signifikant forskjell mellom disse tre undergruppene for Ambisjonsnivå ($\chi^2 = 11.85$, $p < 0.01$).

Inndelingen i grupper med lavt, middels og høyt ambisjonsgjennomsnitt ble lagt til grunn for den videre analysen. Kruskal-Wallis' Test viste statistisk signifikant sammenheng mellom tredelt ambisjonsgjennomsnitt og gruppefungering på fire av seks parametere (tabell 3).

TABELL 3. KRUSKAL-WALLIS' OG MANN-WHITNEY U TEST AV FORSKJELLER MELLOM GRUPPER MED LAVT, MIDDELS OG HØYT AMBISJONSGJENNOMSNIITT

	Kruskal-Wallis	Mann-Whitney	Mann-Whitney	Mann-Whitney
	Alle tre nivåer av ambisjonsgjennomsnitt (χ^2)	Lavt vs Middels ambisjonsgjennomsnitt (z)	Lavt vs Høytambisjonsgjennomsnitt (z)	Middels vs Høyt ambisjonsgjennomsnitt (z)
Egen trivsel	11.44**	3.20***	2.60**	0.27
Lagånd	17.53***	3.77***	3.49***	0.05
Åpen kommunikasj.	23.27***	4.41***	3.84***	0.79

TABELL 3. KRUSKAL-WALLIS' OG MANN-WHITNEY U TEST AV FORSKJELLER MELLOM GRUPPER MED LAVT, MIDDELS OG HØYT AMBISJONSGJENNOMSNIITT

Arbeidsfordeling	5.96	2.18*	2.09*	0.11
Gruppens effektivitet	8.29*	0.63	2.50*	2.41*
Eget læringsutbytte	3.28	1.68	0.49	1.33
Signifikansnivå er angitt slik: * $p = < 0.05$, ** $p = < 0.01$, *** $p = < 0.001$				

Mann-Whitney U Test viste parvise forskjeller på fem av seks parametere, i form av statistisk signifikante forskjeller mellom grupper med lavt og høyt ambisjonsgjennomsnitt. I alle fem tilfeller var det grupper med lavt ambisjonsgjennomsnitt som hadde lavest skåre på gruppeparametrene. På fire av de samme parametrene viste Mann-Whitney U Test også statistisk signifikante forskjeller mellom grupper med lavt og grupper med middels høyt ambisjonsgjennomsnitt (tabell 3). Det var få forskjeller mellom middels høyt og høyt ambisjonsgjennomsnitt, med unntak av Gruppens effektivitet. Histogrammet på figur 1 viser retningen på disse forskjellene.

Figur 1.
Gjennomsnittlig skåre
på gruppeparametere i
grupper med lavt,
middels og høyt
ambisjonsgjennomsnitt

Tre undergrupper inndelt etter homogenitet i ambisjonsnivå

Gruppene ble også inndelt etter spredningen i ambisjonsnivå innad i gruppene (homogenitet/heterogenitet): liten spredning i ambisjonsnivå (fem grupper), middels spredning i ambisjonsnivå (seks grupper) og stor spredning i ambisjonsnivå (fem grupper). Her viste Kruskal-Wallis' Test signifikant sammenheng med gruppefungering for fire av seks parametere (tabell 4).

TABELL 4. KRUSKAL-WALLIS' OG MANN-WHITNEY U TEST AV FORSKJELLER MELLOM GRUPPER MED LITEN, MIDDELS OG STOR SPREDNING I AMBISJONER

	Kruskal-Wallis	Mann-Whitney	Mann-Whitney	Mann-Whitney
	Alle tre nivåer av spredning i ambisjoner (χ^2)	Stor vs Middels spredning i ambisjoner (z)	Stor vs Liten spredning i ambisjoner (z)	Middels vs Liten spredning i ambisjoner (z)
Egen trivsel	7.74*	1.98*	2.63**	1.02
Lagånd	7.78*	2.27*	2.53*	0.62
Åpen kommunikasjon	15.11***	3.36***	0.57	3.27***
Arbeidsfordeling	5.41	1.95	2.14*	0.15
Gruppens effektivitet	3.41	0.85	1.73	1.22
Eget læringsutbytte	6.50*	2.44*	1.90	0.45

TABELL 4. KRUSKAL-WALLIS' OG MANN-WHITNEY U TEST AV FORSKJELLER MELLOM GRUPPER MED LITEN, MIDDELS OG STOR SPREDNING I AMBISJONER

Signifikansnivå er angitt slik: * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

Mann-Whitney U Test viste parvise forskjeller på de samme fire av seks parametere (tabell 4), i form av statistisk signifikante forskjeller mellom grupper med stor og grupper med middels spredning i ambisjonsnivå. På to av de samme parametrene viste Mann-Whitney U Test også statistisk signifikante forskjeller mellom grupper med liten og grupper med stor spredning i ambisjonsnivå. I ett tilfelle var det kun statistisk signifikant forskjell mellom grupper med liten og grupper med stor spredning i ambisjonsnivå (Arbeidsfordeling). I alle de nevnte tilfellene var det grupper med stor spredning i ambisjonsnivå som hadde lavest skåre på gruppeparametrene. I ett tilfelle var det statistisk signifikant forskjell både mellom liten og middels spredning og mellom middels og stor spredning i ambisjonsnivå (Åpen kommunikasjon). Ambisjonshomogenitet sto ikke i sammenheng med skåre på Gruppens effektivitet. Histogrammet på figur 2 viser retningen på disse forskjellene.

Figur 2.
Gjennomsnittlig
skåre på
gruppeparametere
i grupper med stor,
middels og liten
spredning i
ambisjonsnivå

Diskusjon

I denne studien ble det tatt utgangspunkt i studentenes ambisjonsnivå i forkant av gruppesamarbeidet, og dette ble sammenholdt med selvopplevd gruppefungering samme semester. Vi fant at en gruppes *gjennomsnitt* i ambisjonsnivå predikerte gruppefungering noe bedre enn *homogenitet* i ambisjonsnivå. Forskjellen var imidlertid ikke stor, sammenhengene har mange fellestrekk. Det var såpass mange fellestrekk at vi fant det nødvendig å sjekke samvariasjonen mellom de to grupperangeringene, som viste seg å være liten.

Ambisjonsgjennomsnitt

Grupper med gjennomsnittlig lavt ambisjonsnivå kom klart lavere ut enn både grupper med middels og grupper med høyt ambisjonsnivå på fire av seks gruppeparametere: Egen trivsel, Lagånd, Åpen kommunikasjon, Arbeidsfordeling. Her synes det altså å være tilstrekkelig med middels høyt ambisjonsgjennomsnitt for å oppnå de samme fordelene som typisk høyambisiøse grupper. Også på parameteren Gruppens effektivitet kom grupper med gjennomsnittlig lavt ambisjonsnivå klart lavest ut, men her var det grupper med høyt ambisjonsgjennomsnitt som stod i en særstilling og skåret høyere enn både lavambisiøse og middels ambisiøse grupper. Eget læringsutbytte var eneste parameter som ikke stod i noen klar sammenheng med ambisjonsgjennomsnittet i gruppene.

Grupper med lavt gjennomsnittlig ambisjonsnivå ser altså ut til å slite mer med gruppefungeringen enn øvrige grupper. Forskjellene mellom grupper med middels og grupper med høyt ambisjonsnivå er gjennomgående mindre. Isolert sett burde dette gi en viss skepsis til å innføre gruppeinndeling etter ambisjonsnivå, fordi en da kunne komme til å rendyrke et skille mellom godt fungerende høyambisjonsgrupper og mindre godt fungerende lavambisjonsgrupper. Det store spørsmålet er da om økt homogenitet i ambisjonsnivå kan ha positiv effekt på gruppefungeringen, både for høyambisiøse og lavambisiøse grupper. Og her finner vi sammenhenger: Resultatene tyder på at ambisjonslikhet har betydning for gruppefungeringen, også uavhengig av ambisjonsnivå.

Ambisjonshomogenitet

Grupper med stort spekter i ambisjonsnivå (heterogene) ga gjennomgående en mer negativ vurdering av gruppefungeringen enn andre grupper. Dette kan tolkes som støtte til inndeling i ambisjonsgrupper. Det

varierte noe om den største forskjellen var i forhold til homogene grupper eller middels homogene grupper. Forskjellen var statistisk signifikant i forhold til homogene grupper for Egen trivsel, Lagånd og Arbeidsfordeling, og i forhold til middels homogene grupper for Åpen kommunikasjon og Eget læringsutbytte. Spesielt for Åpen kommunikasjon var at middels homogene grupper fikk betydelig høyere skåre enn både homogene og heterogene grupper. Resultatene kan tyde på at det ikke alltid er fullstendig homogenitet i ambisjonsnivå som er nødvendig for god gruppefungering, men heller å unngå for stor heterogenitet.

Innenfor sosialpsykologisk forskning har såkalt holdningslikhet, eller homogenitet i grunnleggende holdninger, blitt karakterisert som en av de viktigste prediktorene for gruppesamhold (McGrath, 1984). I en større undersøkelse av samarbeidende team i arbeidslivet fant Harrison, Price og Bell (1998) at heterogenitet knyttet til holdninger, oppfatninger og verdier over tid fikk gradvis mer negativ innvirkning på gruppefungeringen. Dette til sammenlikning med forskjeller som ble ansett som mer overfladiske, eksempelvis kjønn, alder og etnisk tilhørighet, som fikk gradvis mindre betydning for samarbeidet. Likeledes fant Terborg, Castore og DeNinno (1976) at holdningshomogenitet i arbeidsgrupper var assosiert med sterkere gruppesamhold, og at denne sammenhengen ikke viste seg umiddelbart, men utviklet seg over tid.

I vår studie skilte Åpen kommunikasjon seg ut ved at både heterogene og homogene grupper kom relativt sett dårlig ut. Sprikende fokus kan kanskje forklare kommunikasjonen i heterogene grupper. Men tyder resultatene på at også for stor homogenitet i gruppene kan gå ut over kommunikasjonen? I så fall, hvorfor går ikke dette utover også andre av gruppeparametrene? I lavambisiøse homogene grupper kan nok mangel på initiativ gå ut over kommunikasjonen, i hvert fall i tidlige faser av gruppesamarbeidet. Men like mange homogene grupper hadde høyt ambisjonsgjennomsnitt, tilsynelatende en ideell kombinasjon. Sannsynligvis kan nok individualisme være en utfordring der mange ambisiøse mennesker møtes i samme gruppe. Slike grupper kan være preget av et sterkt oppgavefokus, noe som kan begrense kommunikasjonen til det mest nødvendige. Det er heller ikke utenkelig at behovet for kommunikasjon faktisk kan være mindre i homogene grupper. Gladstein (1984) fant, som vi så, at kommunikasjon bedret gruppeeffektiviteten mest ved oppgaver med usikker løsning, og i mindre grad når oppgaveløsningen var mer oversiktlig og grei.

Gruppesamhold og ytelse

Flere metastudier har som Cohen og Bailey (1997) funnet støtte for en sammenheng mellom gruppesamhold og ytelse, men sammenhengen kan se ut til å variere avhengig av hva samholdet bygger på. Mullen og Copper (1994) skiller her mellom oppgavesamhold og sosialt samhold, som beskriver henholdsvis samhold på grunn av forpliktelse overfor oppgaven og samhold på grunn av emosjonelle bånd og tiltrekning i gruppen. Mullen og Coppers mye omtalte metaanalyse av 49 studier tydet på at *oppgavesamhold* kan være den avgjørende komponenten i gruppesamhold, når det gjelder forholdet mellom samhold og ytelse. Dette reiser et viktig spørsmål: Hvordan kan da homogene lavambisiøse grupper fungere såpass godt som våre resultater tyder på?

I utgangspunktet ville det ikke vært utenkelig at homogene grupper med lavt ambisjonsnivå var ensidig preget av relasjonsfokus og sosialt samhold, gjerne på bekostning av læring og oppgavefokus. Resultatene tyder imidlertid på en bredere basis for gruppefungeringen, med tydelige utslag også på de mer oppgaveorienterte parametrene: Heterogene grupper uttrykte klart mer misnøye med Arbeidsfordeling og Eget læringsutbytte enn mer homogene grupper, mulige tegn på sviktende involvering (jf. Tinto, 1997). Gruppens effektivitet står ikke i noen klar sammenheng med ambisjonshomogenitet; her var det grupper med høyt ambisjonsgjennomsnitt som skåret høyest, kanskje fordi det er mulig å være produktorientert uten å involvere alle i en gruppe. Men det er heller ingen tegn til at homogene lavambisjonsgrupper har opplevd Gruppens effektivitet som *dårligere* enn andre grupper. Selv om ambisjonshomogene grupper kanskje har størst fordeler knyttet til sosialt gruppesamhold, så ser vi altså indikasjoner på at disse studentene også opplever bedre oppgavesamhold – som innebærer bedre betingelser for ytelse, ifølge Mullen og Copper (1994). Den tidligere nevnte holdningslikheten (blant annet McGrath, 1984) kan tenkes å øke muligheten for å samles rundt felles målformuleringer, og dermed økt oppgavefokus. I tillegg skal vi ikke se bort fra at det kan skje en mobilisering i ensidig lavambisiøse grupper, rett og slett fordi det ikke er noen å avlaste seg på.

I en nyere gjennomgang av litteraturen poengterer Sjøvold (2006) at det er formålet og oppgavene til en gruppe som bestemmer hva gruppesamholdet må bygges på. Forskningen tyder eksempelvis på at tett samhandling eller «lagånd» kan være viktigere i sportsgrupper enn mange andre grupper (jf. sosialt samhold), mens for eksempel laboratoriegupper er preget av et mer direkte oppgavefokus (oppgavesamhold). Det spesielle i vår sammenheng er selvsagt at studentgrupper har to hensikter, oppgaveløsning og læring, og læring innbefatter

da både det rent faglige (innholdslæring) og selve samarbeidet (prosesslæring). Disse størrelsene henger til en viss grad sammen, men vi vet at mange gruppeoppgaver kan løses uten at alle er involvert, på bekostning av både individuell læring og prosesslæring. Kvaliteten på gruppesamhold og gruppeprosess kan dermed sies å være ekstra viktig i studentgrupper, sammenliknet med andre arbeidsgrupper. Sjøvold (2006) argumenterer for en kombinert forståelse når det gjelder forholdet mellom gruppesamhold og ytelse. Han framhever at god gruppefungering avhenger av en balansegang og fleksibel veksling mellom oppgaveorienterte og relasjonelt orienterte funksjoner. Jo mer kompleks og uforutsigbar situasjonen og oppgaven er, desto viktigere blir det at gruppen kan mobilisere ulike funksjoner, ifølge Sjøvold. Situasjonen til våre studentgrupper kan sies å være kompleks, idet de har et spekter av ulike hensikter å ivareta, noe som trolig stiller ekstra krav til fleksibel veksling mellom oppgaveorienterte og relasjonelt orienterte funksjoner. I dette perspektivet kan våre ambisjonshomogene grupper ha hatt en fordel: Holdningslikheten har gjort det enklere å finne fram til en fleksibel balanse mellom gruppefunksjoner, samtidig som alle gruppemedlemmer har måttet involvere seg i begge typer funksjoner, sosiale og oppgaveorienterte.

Metodediskusjon

Det teoretiske utgangspunktet for denne undersøkelsen var at gruppearbeid innbefatter én relasjonsdimensjon og én oppgavedimensjon, og det var ønskelig at gruppeparametrene skulle fange opp noe fra begge disse dimensjonene. Validiteten til de valgte begrepene vil selvsagt avhenge av om studentene tillegger dem liknende mening. «Trivsel» er for eksempel et begrep som kunne gi ulike assosiasjoner: For noen kunne trivsel handle om oppgavefokuset og effektivt arbeid, mens andre kunne forbinde trivsel med ren kos. Korrelasjonsmatrisen antyder imidlertid at studentene særlig har assosiert Trivsel og Lagånd med hverandre, og begge disse igjen med Åpen kommunikasjon. Gruppens effektivitet, igjen, er mindre assosiert med disse tre og mest assosiert med Arbeidsfordeling. Dette kan tolkes som et mønster i tråd med dimensjonene i gruppearbeid, noe som i tilfelle støtter validiteten i spørreskjemaet.

Uansett har selvrapporing av gruppefungering selvsagt sine metodiske begrensninger. Som nevnt fant Cohen og Bailey (1997) at gruppemedlemmer selv tenderer til å gi høy skåre på gruppefungering om det har vært godt samarbeidsklima i gruppen, mens ytelse og resultater blir mer vektlagt når grupper vurderes av utenforstående. Vi kan ikke utelukke at våre resultater er preget av dette, noe som for eksempel kan ha gjort at vurderinger på de sosialt orienterte parametrene kan ha påvirket vurderinger på mer ytelsesorienterte parametre. Målene på gruppefungering kan med fordel suppleres med flere parametre i senere undersøkelser. Eksempler kan være prosessmål i form av kontaktlærerens vurdering, intervju med gruppedeltakere, eller for den saks skyld resultatmål i form av karakterer på gruppemappekrav til årseksamen. Det vil i sin tur også styrke validiteten i undersøkelsen.

Et annet grunnleggende spørsmål er om det er meningsfylt å operere med *gjennomsnitt* for subjektive størrelser som ambisjoner og trivsel. Satt på spissen: Om ett gruppemedlem mistrives veldig sterkt og fem stortrives, kan vi da snakke om at gruppen i sum «nesten stortrives»? Vi vet at gruppedynamikk er mer enn matematikk. Likevel finner vi mange klare sammenhenger mellom gruppenes gjennomsnittlige verdier for ambisjoner og fungering. Dette *kan* tyde på at de mest utbredte holdningene i en gruppe påvirker hele samarbeidsklimaet, og faktisk blir til noe typisk for denne gruppen.

Siden ambisjonsnivået ble rapportert retrospektivt, må vi også stille spørsmålet: Kan erfaringene fra gruppearbeidet ha påvirket vurderingen av eget ambisjonsnivå? Selv om dette var forsøkt motvirket gjennom instruksjonen til spørreskjemaet, kan selvsagt samarbeidserfaringene både ha endret ambisjonsnivået og fargelagt hukommelsen for hvordan det var i utgangspunktet. Resultatene tyder imidlertid på at dette «retningsproblemet» ikke har forstyrret nevneverdig. Vi fant nemlig liten eller ingen sammenheng mellom individuelt rapportert ambisjonsnivå og gruppefungering. Det er først på gruppenivå at det kom til syne klare sammenhenger. Dette er funn som tyder på at «sammensetningen av ambisjonsnivåer» betyr mer for gruppens fungering enn hvilket nivå hver enkelt student hadde i utgangspunktet. Med andre ord – en gruppes fungering er mer enn summen av delene.

Implikasjoner for ambisjonsgrupper

Denne studien tyder på at studentene opplever bedre samarbeid i grupper med høyt enn i grupper med lavt gjennomsnittlig ambisjonsnivå. Likevel er ikke dette eneste vei til god gruppefungering, skal vi tro funnene: Grupper med liten spredning i ambisjonsnivå ser ut til å fungere klart bedre enn grupper med stor spredning.

Og dette er uavhengig av om ambisjonsnivået er høyt eller lavt. Når det gjelder pedagogiske implikasjoner, er det imidlertid en vesentlig forskjell her: Studentgrupper med høyt ambisjongsjennomsnitt er ikke noe en utdanning vil kunne tilby generelt, mens høy ambisjonshomogenitet kan, om ønskelig, tilbys alle studenter. Våre funn kan tolkes som en støtte til utprøving av ambisjonsgrupper i utdanningen, dvs. gruppeinndeling etter ambisjonsnivå, uten at hensikten her har vært å gå inn i alle sider ved slik inndeling.

Tilsynelatende avviker våre resultater fra Akerjord og Rusås (2003), som fant at studenter med middels ambisjonsnivå vurderte gruppefungeringen mest negativt. Akerjord og Rusås tolket dette som at kategorien tiltrakk seg studenter uten klare målsettinger for sitt studiearbeid. Undersøkelsene er imidlertid ikke direkte sammenliknbare, fordi gruppeinndelingen i vår undersøkelse ikke var basert på ambisjonsnivå, og fordi våre studenter først i etterkant ble bedt om å vurdere sitt ambisjonsnivå, retrospektivt. Taktiske gruppevalg kan dermed ha gitt til dels nokså heterogene grupper i Akerjord og Rusås' undersøkelse, noe som gjør det vanskeligere å utlede hva ambisjonsnivået har betydd for gruppefungeringen. Den samme problemstillingen vil vi imidlertid støte på om vi skal gjenta vår undersøkelse etter en innføring av ambisjonsgrupper. Sammensatte motiver i gruppevalg kan lett gjøre gruppene mer heterogene enn forventet, og vi vil være avhengige av flere mål på ambisjonsnivå enn selve gruppetilhørigheten.

Vi har tidligere (Brask, 2006) sett på hvordan et læringsmiljø kan tilrettelegges for mestringsopplevelser i en profesjonsutdanning. Resultatene fra den aktuelle studien åpner for at gruppeinndeling etter ambisjonsnivå kan bidra til bedre læringsklima for flere. Allern (2005) mener å se muligheter her. I en studie av mappevurdering og læringsprosesser diskuterer Allern sammenhengen mellom ambisjoner og læringsprosesser i studentgrupper. Hun framhever studentenes holdninger til læring som sentrale premisser for et produktivt samarbeid, og at gruppeinndeling etter ambisjonslikhet derfor kan tenkes å motivere studentene til bedre samarbeid. Allern peker på betydningen av studentgrupper som en arena for såkalt «stillasbygging», dvs. tilrettelegging for mestring med utgangspunkt i studentens faktiske ambisjonsnivå (Allern, 2005). I tillegg til økt involvering og mobilisering vil studentene i denne typen homogene grupper kunne oppleve større gjenkjennelse i målvalg og tilpasning av utfordringer, og dermed mer fellesskapsfølelse og flere mestringsopplevelser.

Ole David Brask

Høgskolen i Molde

Pb 2110, 6402 Molde

Tlf 71 21 40 47

E-post ole.d.brask@himolde.no

Teksten sto på trykk første gang i Tidsskrift for Norsk psykologforening, Vol 44, nummer 11, 2007, side 1350-1357

TEKST

Ole David Brask

+ [Vis referanser](#)

Referanser

Akerjord, M. A. & Rusås, P. O. (2003). Differensiert undervisning ved hjelp av gruppeinndeling etter innsatsvilje. UNIPED, 26 (3), 1-14.

Allern, M. (2005). Individuell eller kollektiv læringsprosess? Mappevurdering i praktisk pedagogisk utdanning. Avhandling for graden dr.polit. Det samfunnsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Tromsø.

Bales, R. F. (1953). The equilibrium problem in small groups. I T. Parsons, R. F. Bales & E. A. Shils (Eds.), Working papers in the theory of action (ss. 111-161). Toronto: Collier-Macmillan.

Baloche, L. (1994). Breaking down the walls: Integrating creative questioning and cooperative learning into the social studies. The Social Studies, 85, 25-31.

Belbin, R. M. (1993). Team roles at work. London: Butterworth-Heinemann.

Bertheussen, B. & Jacobsen, D. (1999). Rapport fra Evalueringsprosjektet i Programmet Digitalis. NTNU, Trondheim.

Brask, O. D. (2006). Selvregulert læring i praksisfellesskap. Tidsskrift for Norsk Psykologforening, 43, 3-11.

Campion, M. A., Papper, E. M. & Mesker, G. J. (1996). Relations between work team characteristics and effectiveness: A replication and extension. Personnel Psychology, 49, 429-452.

- Cohen, S. & Bailey, D. E. (1997). What makes teams work: Group effectiveness research from the shop floor to the executive suite. *Journal of Management*, 23 (3), 239-290.
- Dysthe, O., & Engelsen, K. S. (red.) (2003). Mapper som pedagogisk redskap. Perspektiver og erfaringer. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dæhlen, M. & Havnes, A. (2003). Å studere eller å gå på skole? Studiestrategier i profesjonsutdanningene. I P. O. Aamodt & L. I. Terum (red.), *Hvordan, hvor mye og hvorfor studerer studentene? Om læringsmiljø, jobbpreferanser og forståelse av kompetanse i profesjonsutdanningene* (ss. 17-34). Høgskolen i Oslo, HiO-rapport 8/03.
- Gjørund, P. & Huseby, R. (2003). To eller flere. Basiskunnskaper i gruppepsykologi. Oslo: Damm & Søn.
- Gladstein, D. L. (1984). Group in context: A model of task group effectiveness. *Administrative Science Quarterly*, 29, 499-517.
- Hackman, J. R. (1987). The design of work teams. I J. W. Lorsch (Ed.), *Handbook of organizational behavior* (ss. 315-342). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Harrison, D. A., Price, K. H. & Bell, M. P. (1998). Beyond relational demography: Time and effects of surface- and deep-level diversity on work group cohesion. *The Academy of Management Journal*, 41 (1), 96-107.
- Hovdhaugen, E. (2004). Tidsbruk og ambisjon. Resultater fra stud.mag.-undersøkelsene 2001, 2002 og 2003. Oslo, NIFU skriftserie 16/2004.
- Jaques, D. (2000). *Learning in groups: A handbook for improving group work* (3rd ed.). London: Kogan Page.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1991). Cooperative learning: Increasing college faculty instructional productivity, ASHE-ERIC Higher Education Report No. 4. Washington, DC: George Washington University Clearing House on Higher Education.
- Katzenbach, J. R. & Smith, D. K. (1993). *The wisdom of teams. Creating the high-performance organization*. Boston: Harvard Business School Press.
- Lauvås, P. (2003). Formativ og summativ vurdering: Mappevinden blåser i nord - men i hvilken retning? *IPNyt*, 12, 3-5.
- McGrath, J.E. (1984). *Groups: Interaction and processes*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Mullen, B. & Copper, C. (1994). The relation between group cohesiveness and performance: An integration. *Psychological Bulletin*, 115, 210-227.
- Rees, F. (1991). *How to lead work teams*. San Diego: Pfeiffer and Company.
- Sjøvold, E. (2006). *Teamet: utvikling, effektivitet og endring i grupper*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Song, H. D. (2004). The effects of goal-oriented contexts and peer group composition on intrinsic motivation and problem solving. Doktoravhandling publisert på <http://etda.libraries.psu.edu/theses/approved/WorldWideFiles/ETD-499/the....>
- Terborg, J. R., Castore, C. & DeNinno, J. A. (1976). A longitudinal field investigation of the impact of group composition on group performance and cohesion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34 (5), 782-790.
- Tinto, V. (1997). Classrooms as communities: Exploring the educational character of student persistence, *Journal of Higher Education*, 68, 599-623.
- Webb, N. M., Nemer, K. M., Chizhik, A. W. & Sugrue, B. (1998). Equity issues in collaborative group assessment: Group composition and performance. *American Educational Research Journal*, 35, 607-651.